



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2015-2016

EL APRENDIZAJE POR TAREAS EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS TASK-BASED LEARNING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Autora: Mónica Molina Gómez

Directora: Zeltia Blanco Suárez

Octubre 2016

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	MARCO TEÓRICO	2
2.1.	ENFOQUE COMUNICATIVO	2
2.1.1.	Primeros años del enfoque comunicativo	2
2.1.2.	¿Qué es el enfoque comunicativo?	3
2.2.	TRABAJO POR PROYECTOS	6
2.2.1.	¿Qué es el trabajo por proyectos?	6
2.2.2.	Características del trabajo por proyectos	6
2.2.3.	Trabajo por proyectos en segundas lenguas	10
2.2.4.	Condiciones necesarias para llevar a cabo un proyecto	11
2.2.5.	Fases de un proyecto	11
2.3.	TRABAJO POR TAREAS	13
2.3.1.	¿Qué es el enfoque por tareas?	13
2.3.2.	¿Qué se entiende por tarea?	14
2.3.3.	Guía para el diseño de una unidad didáctica mediante tareas	16
3.	UNIDAD DIDÁCTICA: DESCUBRIENDO EL CUENTO CON AYUDA DEL MUÑECO DE NIEVE ..	18
3.1.	CONTEXTUALIZACIÓN	18
3.2.	ELECCIÓN DEL TEMA Y LA TAREA FINAL	20
3.3.	ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	21
3.4.	ESPECIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS	22
3.5.	PLANIFICACIÓN DEL PROCESO	23
3.6.	EVALUACIÓN	32
4.	CONCLUSIONES	34
5.	BIBLIOGRAFÍA	36
6.	WEBGRAFÍA	37
7.	ANEXOS	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepción multidimensional de la competencia comunicativa.....	5
Figura 2. Aprendizaje tradicional y aprendizaje por proyectos.....	7
Figura 3. Competencias clave.....	8
Figura 4. Fases de un proyecto.....	12
Figura 5. Estructura de una unidad didáctica por tareas.....	14
Figura 6. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	16
Figura 7. Marco para el diseño de unidades didácticas en el enfoque por tareas.....	20
Figura 8. Ejemplo del mural que se hará en la tarea final de la unidad didáctica.....	21
Figura 9. Ejemplos de libros que no contienen texto.....	25
Figura 10. Portada del libro <i>The Snowman</i> , de Raymond Briggs.....	26
Figura 11. Imágenes del libro <i>The Snowman</i> , de Raymond Briggs.....	29

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta una aproximación a una de las metodologías más extendidas actualmente en la enseñanza de segundas lenguas, a saber el enfoque comunicativo, que constituye el marco teórico de este trabajo. Basado en el dominio de la competencia comunicativa, se abordan dos propuestas didácticas derivadas de este enfoque comunicativo: el trabajo por tareas y el trabajo por proyectos. El trabajo por tareas ha servido de modelo para la elaboración de una propuesta didáctica diseñada para alumnos del tercer curso de Primaria, que constituye la parte práctica de este trabajo de fin de grado.

PALABRAS CLAVE

Enfoque comunicativo, trabajo por tareas, segundas lenguas (L2), competencia comunicativa, trabajo por proyectos

ABSTRACT

The present project presents an approach to one of the most currently widespread methodologies in second language teaching, namely communicative language teaching (CLT), the theoretical framework of this piece of work. Taking the command of the communicative competence as a basis, this project tackles two proposals derived from this methodology: project-based learning and task-based learning. Task-based learning has in fact been taken as a reference for the preparation of a teaching unit for third-grade students, which constitutes the practical part of this work.

KEY WORDS

Communicative Language Teaching, task-based learning, second languages, communicative competence, project-based learning

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua siempre ha estado presente en la elaboración de los currículos de Educación Primaria. Actualmente, nos encontramos inmersos en un mundo totalmente globalizado y en el que es necesario el desarrollo de una serie de destrezas para llegar a desenvolverse eficazmente en él. Una de estas destrezas es, sin lugar a dudas, el dominio del inglés, objetivo que ya aparece contemplado en el currículo de Educación Primaria, que establece que el sistema educativo debe perseguir “formar personas que puedan utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio de su aprendizaje” (BOC nº 29, 13/06/2014, p.1736): Para cumplir con este objetivo que marca el currículo, es necesario, pues, la búsqueda de una metodología que sea capaz de cumplir con los requisitos de crear espacios de comunicación real en los que los alumnos puedan encontrarse cómodos y que además les permita progresar en el uso del inglés, practicando para ello las cuatro destrezas (expresión escrita, expresión oral, comprensión escrita y comprensión oral).

Dentro de las metodologías que se han desarrollado los últimos años en el área de enseñanza de segundas lenguas, la que más concuerda con las necesidades que se quieren tomar en consideración dentro del aula de inglés es el modelo comunicativo, y dentro de este modelo en concreto, la enseñanza de segundas lenguas a través del trabajo por tareas. La idea principal que defiende este enfoque es el desarrollo de una *competencia comunicativa*, mediante la cual los alumnos, protagonistas de su propio aprendizaje, sean capaces de desenvolverse de manera eficaz dentro de un contexto real de comunicación. Para ello, en la segunda parte de este trabajo se hará un acercamiento teórico al enfoque comunicativo, explicando sus orígenes y características principales, para abordar finalmente dos de sus metodologías más extendidas: el trabajo por tareas y el trabajo por proyectos.

El capítulo tercero de este trabajo se presenta como un ejemplo práctico de esta metodología. Se proporciona para ello un ejemplo de unidad didáctica

basada en el trabajo por tareas, pensada para llevarse a la práctica con alumnos de tercer curso de primaria.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque comunicativo constituye el eje principal del presente trabajo. En este capítulo se abordan, pues, los orígenes de este método y sus características más destacadas (apartado 2.1), así como dos de los modelos didácticos más importantes el enfoque por proyectos y el enfoque por tareas (apartados 2.2 y 2.3). Es en este último donde más nos detendremos, puesto que constituye el foco del presente trabajo y el que se tomará como punto de partida para el desarrollo de una unidad didáctica en el capítulo 3.

2.1. ENFOQUE COMUNICATIVO

2.1.1. Primeros años del enfoque comunicativo

Los orígenes del enfoque comunicativo se remontan a la segunda mitad del siglo XX. Esto se debe a que comenzó a haber cierta preocupación, dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, por encontrar nuevas metodologías que tuviesen en cuenta las necesidades de la sociedad del momento. Hasta ese entonces se seguía un modelo conductista, que se basaba, principalmente, en la teoría de Skinner (Baralo y Estaire, 2010, p. 212). Dicha teoría aseguraba que el lenguaje es una conducta que se aprende a través del sistema estímulo-respuesta. Es decir, que las personas generan un lenguaje como respuesta a ciertos estímulos o refuerzos que provienen del exterior. Por lo tanto, no depende del niño/a aprender el vocabulario, sino que todo depende del ambiente que lo rodea, adaptado específicamente para que el niño pueda aprender o no el lenguaje de una forma correcta. Se consideraba por tanto que el tutor/a es el responsable de la formación del aprendiz. (Shaffer, 1999, p. 355). Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX se produjo un debilitamiento del enfoque conductista y de los modelos de enseñanza que se habían derivado de él, como los métodos audiolinguales o los métodos orales, puesto que ya no se veía la enseñanza de segundas lenguas tal cual se formulaba en esta perspectiva

(Baralo y Estaire, 2010, p. 212). Surgen, por tanto, nuevas formas de concebir la enseñanza y aparecen en este marco nuevas teorías, como la del constructivismo, con una concepción radicalmente opuesta a lo que postulaba el conductismo sobre el aprendizaje. Según los autores de estas teorías, en este caso el foco del aprendizaje recaía sobre el niño o niña y era este el que debía comenzar a decidir sobre su formación. Esta formación se convertiría en un proceso de reconstrucción de conocimientos, que involucraba tanto los conocimientos previos como los nuevos que iría adquiriendo, en el cual el profesor, educador o cuidador actuaría como guía (Baralo y Estaire, 2010, p. 214).

Junto con este nuevo concepto de enseñanza, y en el marco de la enseñanza de segundas lenguas en particular, comenzó a cobrar un mayor protagonismo el término *comunicación o competencia comunicativa* (Baralo y Estaire, 2010, p. 212). Se pretendía con ello que la enseñanza de un nuevo idioma no solo se basase en la gramática o en las estructuras que conforman el lenguaje, sino que se orientase más hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Es decir, que los aprendices pudiesen desenvolverse mejor con el idioma dentro de un contexto de comunicación real o de interacción real (Baralo y Estaire, 2010, p. 213).

2.1.2. ¿Qué es el enfoque comunicativo?

El método comunicativo es consecuencia de la unión de dos vertientes: el método de enseñanza y aquello que se quiere enseñar. De este modo, los educadores ya no serán los que dirijan el aprendizaje del alumno, sino que será este el que tenga la libertad de elegir y desarrollar específicamente lo que quiera aprender, basándose en sus necesidades, aficiones e inquietudes. Este nuevo modelo, por tanto, persigue ante todo fomentar y potenciar la competencia comunicativa, es decir, que los nuevos aprendices sean capaces de adaptarse a cualquier situación comunicativa cotidiana de manera clara y eficiente y no solo conocer los mecanismos útiles para dicho proceso (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p. 42).

Es indiscutible que el término *competencia comunicativa* constituye el centro de este nuevo enfoque, por lo que comprender su significado ayudará asimismo a comprender las características del modelo comunicativo. La definición de *competencia comunicativa* más extendida entre los expertos de este campo resulta de la unión de cuatro dimensiones (Estaire y Zanón, 1990, p.58):

- 1) La competencia lingüística o conocimiento sintáctico, lexical y fonológico de la lengua. Esta competencia se manifiesta, por ejemplo, en el momento en el que un alumno debe hacer una descripción de una persona. Para resolver correctamente un ejercicio de este tipo debe conocer el vocabulario que necesita (adjetivos calificativos, prendas de vestir, partes del cuerpo, etc.), los verbos (*tener, ser, llevar puesto*), y la forma en la que estas palabras deben ir escritas correctamente.
- 2) La competencia socio-lingüística o conocimiento de las propiedades del proceso de comunicación, es decir, la información que comparten los interlocutores y las intenciones de la comunicación entre los mismos. El dominio de las normas de cortesía dentro de una cultura constituye un claro ejemplo de esta competencia.
- 3) La competencia discursiva o dominio de las reglas del discurso. Esta destreza implica saber usar, por ejemplo, los conectores y marcadores discursivos que son necesarios para que un texto tenga coherencia (*incluso, además, pues, entonces, etc.*).
- 4) La competencia estratégica o dominio de las estrategias de comunicación útiles para solucionar las carencias de las otras tres competencias. El uso de esta competencia implica conocer las estrategias de comunicación tanto verbal como no verbal, tales como los gestos de la cara o los movimientos del cuerpo.

En la Figura 1 se ilustra de forma gráfica el término *competencia comunicativa*:

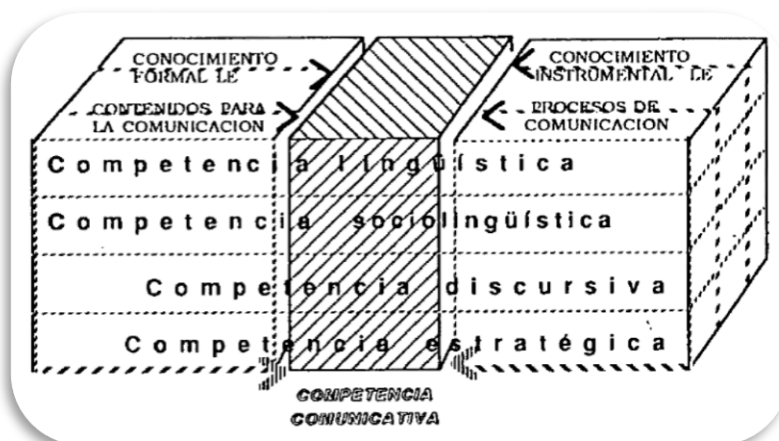


Figura nº 1. Concepción multidimensional de la competencia comunicativa. Adaptado de:
Estaire y Zanón, 1990, p. 59

Por tanto, fomentar la *competencia comunicativa* dentro de este enfoque significa que los maestros-tutores asumen la responsabilidad de guiar a sus alumnos hacia el conocimiento de cada una de estas dimensiones, con el fin de llevarlos hasta su perfecto dominio y conseguir que sean capaces de utilizar estas cuatro herramientas en el proceso de comunicación, que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula de inglés (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p. 42).

También cabe destacar que el enfoque comunicativo distingue dos etapas principalmente. La primera etapa en la que se comienza a desarrollar este enfoque tiene lugar con el surgimiento del sistema *nocio-funcional*, llamado así porque mezcla el término *nociones*, es decir, palabras como *cantidad* o *tiempo*, con *funciones* o intenciones comunicativas como saludar, presentarse, etc. (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p.43) En este primer momento de crecimiento del modelo comunicativo se evidencia la preocupación de los expertos por que los aprendices del nuevo idioma sean capaces de desenvolverse en situaciones cotidianas como saludar a un conocido o pedir información.

Es en la segunda etapa, y debido a la evolución de los primeros pasos que se dieron dentro de este nuevo modelo de enseñanza, cuando nace el trabajo por tareas. Este último se abordará en detalle en la sección 2.3, ya que constituye el marco a partir del cual se desarrollará la parte práctica de este trabajo (véase capítulo 3). Con todo, se presentará primeramente el trabajo por

proyectos (sección 2.2), puesto que este comparte con el trabajo por tareas la forma y la manera de trabajar con los estudiantes en la enseñanza de segundas lenguas. De hecho, el trabajo por proyectos se concibe a menudo como un conjunto de tareas finales de mayor amplitud. (Estaire y Zanón, 1990, p. 67)

2.2. TRABAJO POR PROYECTOS

2.2.1. ¿Qué es el trabajo por proyectos?

El trabajo por proyectos se enmarca dentro de estas nuevas pedagogías innovadoras en la enseñanza de segundas lenguas y, además, puede ser visto como la sucesión de diferentes tareas, o como una macrotarea a lo largo de un espacio de tiempo más duradero (Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2013, s.p.). Sin embargo, es necesario mencionar primero lo que implica el trabajo por proyectos y su evolución dentro de la enseñanza de segundas lenguas.

El modelo basado en proyectos responde a las necesidades educativas de la sociedad actual, ya que se pide que los alumnos sean capaces de actuar de forma competente dentro de la sociedad, así como una mayor capacidad de adaptación a nuevas circunstancias. Es dentro de este contexto que el trabajo por proyectos tiene sentido. Se trata de una metodología de acción, es decir, que se persigue que todos los conocimientos que van adquiriendo los estudiantes los vayan aplicando a una situación real, a resolver problemas que puedan ocurrir en la vida cotidiana y para ello, creen un producto final. Por tanto, los estudiantes estarán más conectados con todo lo que pasa fuera del colegio, buscando de este modo soluciones a problemas sociales, lo que supondrá una mejor valoración e interés por el cuidado de su entorno. (Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2013, s.p.)

2.2.2. Características del trabajo por proyectos

Muchas de las características del trabajo por proyectos coinciden con las del trabajo por tareas, lo que es debido a que ambos métodos comparten un estilo de enseñanza. La diferencia más relevante entre ambos modelos es la duración que implican las tareas o proyectos en cada uno. A continuación se señalan

algunas de las propiedades de la enseñanza por proyectos: (Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2013, s.p.)

- 1) Se parte de un problema que sea significativo para el alumno y a su vez motivador, buscando que de esta manera haya una mayor implicación de la clase.
- 2) Como se puede observar en la Figura 2, este estilo de enseñanza ya no encaja en un sistema tradicional, donde es el maestro el que tiene todo el poder de decisión y elección de las actividades que se realizan dentro del aula, sino que en este caso los alumnos cambian un rol pasivo por uno más activo en el que intentan estructurar su propia enseñanza. Este proceso llevará al alumno a convertirse en una persona más autónoma, con capacidad de toma de decisiones.



Figura nº 2. Aprendizaje tradicional y aprendizaje por proyectos. Adaptado de: Competencias para la Inserción Laboral. Guía para el profesorado, 2012, p. 24.

- 3) Los alumnos, generalmente, pueden exponer el trabajo final a la comunidad educativa que los rodea. Es una forma de valorar el esfuerzo y el trabajo que les ha supuesto y de observar todo lo que pueden ser capaces de crear.
- 4) Todo el proceso que se lleva a cabo dentro del aprendizaje por proyectos es importante, desde el primer momento hasta el último. Es

decir, que se puede llevar a cabo una evaluación continua del trabajo que se está haciendo con los alumnos.

- 5) Por su parte, el maestro tutor cambia de postura frente a la enseñanza tradicional. Ya no depende de este agente determinar los conocimientos que se van a aprender dentro del aula, puesto que ahora tiene un rol de guía dentro de todo el proceso. Es decir, se va a encargar de ayudar a los alumnos a elegir las tareas que se quieran realizar, los materiales que se puedan necesitar, organizar los espacios, crear un ambiente de colaboración y de respeto. No se trata de dejar el poder de decisión en él/ella, sino que todo cuanto se determine debe entrar en consenso con la clase.

Asimismo, esta metodología, además de trabajar con temas que se acercan a la realidad social y que interesan a los alumnos, promueve desarrollar también la competencia comunicativa. Según la guía orientativa para el profesorado, elaborada por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2012, p.p. 10-11), se deberían tratar 8 competencias clave, tal y como se muestra en la Figura 3. Todas ellas son vitales en el mundo laboral y para una formación permanente:



Figura nº 3. Competencias clave. Adaptado de: Competencias para la Inserción Laboral. Guía para el profesorado, 2012, p. 10.

- 1) Competencia en comunicación lingüística.
- 2) Competencia matemática.
- 3) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4) Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5) Competencia social y ciudadana.
- 6) Competencia cultural y artística.
- 7) Competencia para aprender a aprender.
- 8) Autonomía e iniciativa personal.

Si bien todas ellas pueden aparecer reflejadas en las actividades o tareas que se practiquen dentro del trabajo por proyectos, son cuatro las competencias que pueden cobrar una mayor importancia en el ámbito del aula de lenguas extranjeras, según la guía sobre competencias para la inserción laboral para el profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012, p. 13):

- 1) Competencia en comunicación lingüística. Es la competencia que se relacionaría con la competencia comunicativa, tal y como la hemos descrito en anteriores líneas.
- 2) Competencia social y ciudadana. Supone entender y comprender el mundo que rodea al alumno, su realidad social, de tal forma que sea capaz de concienciarse de los problemas que en ella puedan surgir, tener la capacidad para encontrar una solución y poder aplicarla. Se trata de que el estudiante esté totalmente comprometido con su entorno, pueda participar en la toma de decisiones y, por tanto, sea responsable de las decisiones que pueda escoger.
- 3) Competencia para aprender a aprender. Es la competencia en la que se basa el trabajo por proyectos, porque se trata de que los maestros inicien en el aprendizaje a sus alumnos, dotándolos de todas las herramientas necesarias dentro del proceso, y una vez hecho este trabajo, sean los alumnos los que por iniciativa personal, elijan continuar con el camino empezado.

- 4) Autonomía e iniciativa personal. En este caso, los aprendices adquieren, a través de esta competencia, una serie de valores y conductas. Algunos ejemplos son la responsabilidad, la autoestima, la creatividad, la capacidad de elegir, aprender de los errores y afrontar los problemas.

2.2.3. Trabajo por proyectos en segundas lenguas

En líneas anteriores se ha explicado en qué consiste el trabajo por proyectos, así como sus características más importantes y las competencias que se trabajan. Sin embargo, es necesario mencionar cómo funciona este enfoque dentro de la enseñanza de segundas lenguas. Para ello, hay que tener en cuenta tres aspectos principalmente: (Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2013, s.p.)

- 1) El producto final, que en otros contextos supone la última etapa dentro del desarrollo del proyecto, en el caso de la adquisición de segundas lenguas se convierte en medio y fin. Es decir, el objetivo final de los estudiantes es adquirir una segunda lengua, pero para llegar a conseguirlo deben usar este mismo idioma como herramienta durante todo el proceso para llegar a esa meta.
- 2) La evaluación es continua, puesto que los maestros deben poner toda su atención en las técnicas que los estudiantes utilicen dentro de la práctica comunicativa para llegar a adquirir una competencia comunicativa.
- 3) En el momento en el que se está adquiriendo una nueva lengua también se está descubriendo una nueva cultura, por lo que es indispensable hacer posible que los estudiantes entren en contacto con estas nuevas experiencias y se familiaricen con ellas.

Por tanto, como se comentará en el apartado 2.3, dedicado al trabajo por tareas, el trabajo por proyectos ayuda a los aprendices a poner en práctica todos los conocimientos que han adquirido, en contextos reales, donde puedan aplicar sus ideas y puedan llevar a la realidad una comunicación coherente y afín a sus necesidades.

2.2.4. Condiciones necesarias para llevar a cabo un proyecto

Tal y como señalan Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal (2013, s.p.), existen una serie de condiciones necesarias para llevar a cabo un proyecto:

- 1) Autenticidad. Los temas de los proyectos nacen de una realidad social.
- 2) Aplicación del aprendizaje. Los contenidos que se deben tratar tienen que ser representativos para los estudiantes, tiene que ser contenidos que los motiven y que atiendan a sus necesidades. Además, es imprescindible que haya una relación coherente entre lo que se exige en el curriculum, la realidad y las competencias.
- 3) Exploración activa. Los estudiantes deben realizar un proceso de investigación exhaustiva, en la que tendrán que tener la capacidad de filtrar todos los datos que vayan recogiendo, hacer una selección y elegir solo aquello que les pueda interesar. Por tanto, es indispensable que los maestros ejerzan su labor de guía en este punto, por lo que es importante que los alumnos a su vez comuniquen todo con lo que se van encontrando.
- 4) Interacción entre alumnos. En este caso se afianzará el trabajo cooperativo entre los alumnos, poder exponer sus ideas, dar su opinión, atender a las explicaciones de los compañeros y pactar las soluciones finales.
- 5) Posibilidad de ser evaluado. El trabajo por proyectos cuenta con una serie de herramientas que pueden ser útiles para la evaluación continua de todo el proceso, como son el portafolio o el diario de aprendizaje, sumado al producto final. También es importante que se potencien las medidas necesarias para desarrollar un ambiente de reflexión y autoevaluación, tanto de profesores como de alumnos.

2.2.5. Fases de un proyecto

Estos pasos, como se puede ver en la Figura 4, no son únicos e inamovibles, ya que pueden variar según las características del aula (recursos, necesidades de los alumnos, nivel de inglés, etc.) que se perciban en la clase, aunque en la

mayor parte de los casos suele coincidir la secuencia. (Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2013, s.p.)

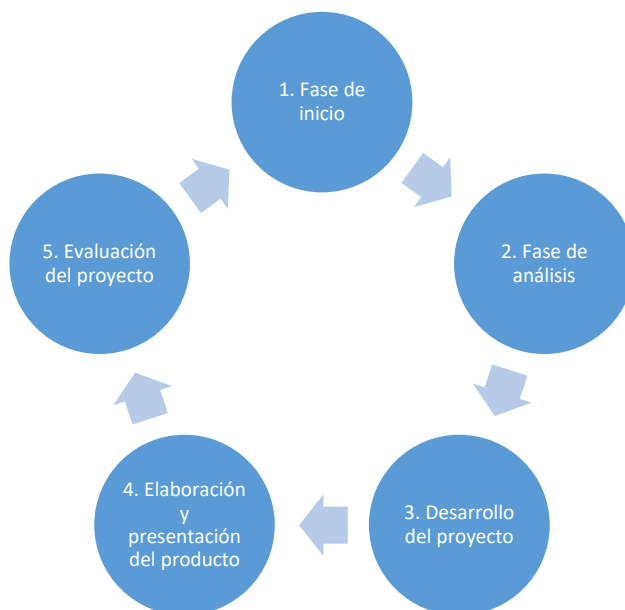


Figura nº 4. Fases de un proyecto. Adaptado de: Díaz Gutiérrez y Suñén Bernal, 2013, s.p.

1. Fase de inicio. Esta primera parte se puede dividir en dos momentos. El primero de ellos consistiría en la elección, en consenso con toda el aula, del tema que se va a tratar o el problema al que se le quiere dar solución. En un segundo momento, se haría la conformación de los grupos de trabajo y la fijación del tiempo que se va a dedicar al proyecto con el número de sesiones que tendrá lugar.
2. Fase de análisis. En este caso, los estudiantes, junto con la ayuda del maestro, decidirán el tipo de recursos que son necesarios para el desarrollo del proyecto, los contenidos que se trabajarán, tanto lingüísticos como relacionados con el tema del proyecto.
3. Desarrollo del proyecto. Se trata de la puesta en marcha del proyecto, para la cual los estudiantes recogerán toda la información que encuentren disponible, seleccionarán los materiales y realizarán la investigación.
4. Elaboración y presentación del producto. Con todos los datos recogidos en el paso anterior, los estudiantes realizarán una selección con la que crearán el producto final, el cual será expuesto a la clase.

5. Evaluación del proyecto. Es tiempo de revisar todos los pasos dados dentro del proyecto, analizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, el producto final que se ha obtenido, replantearse actividades y autoevaluarse.

2.3. TRABAJO POR TAREAS

2.3.1. ¿Qué es el enfoque por tareas?

El enfoque por tareas surge en los años 80 como evolución del enfoque *nocio-funcional* y dentro del marco comunicativo. La aportación principal que hace este modelo al mundo de la enseñanza de segundas lenguas es el término *tarea*. Punto de partida de esta nueva metodología, la tarea se convierte en la base para la organización de una unidad didáctica, de un curso académico o de un proyecto. Una secuenciación basada en el trabajo por tareas supone una planificación de una serie de tareas, las cuales giran en torno a un tema y posibilitarán la consecución de una tarea final. Esta tarea final supondrá el cierre de una programación didáctica y en la que los estudiantes utilizarán todos los recursos que han ido adquiriendo a lo largo del proceso (Estaire, 2007, s. p.)

Por tanto, todos los elementos que caracterizan una unidad didáctica, los objetivos, contenidos, recursos, y la temporalización, dependerán de la elección del tema o tarea final que se quiera realizar. La estructura de una unidad didáctica en el enfoque por tareas se representa en la Figura 5:

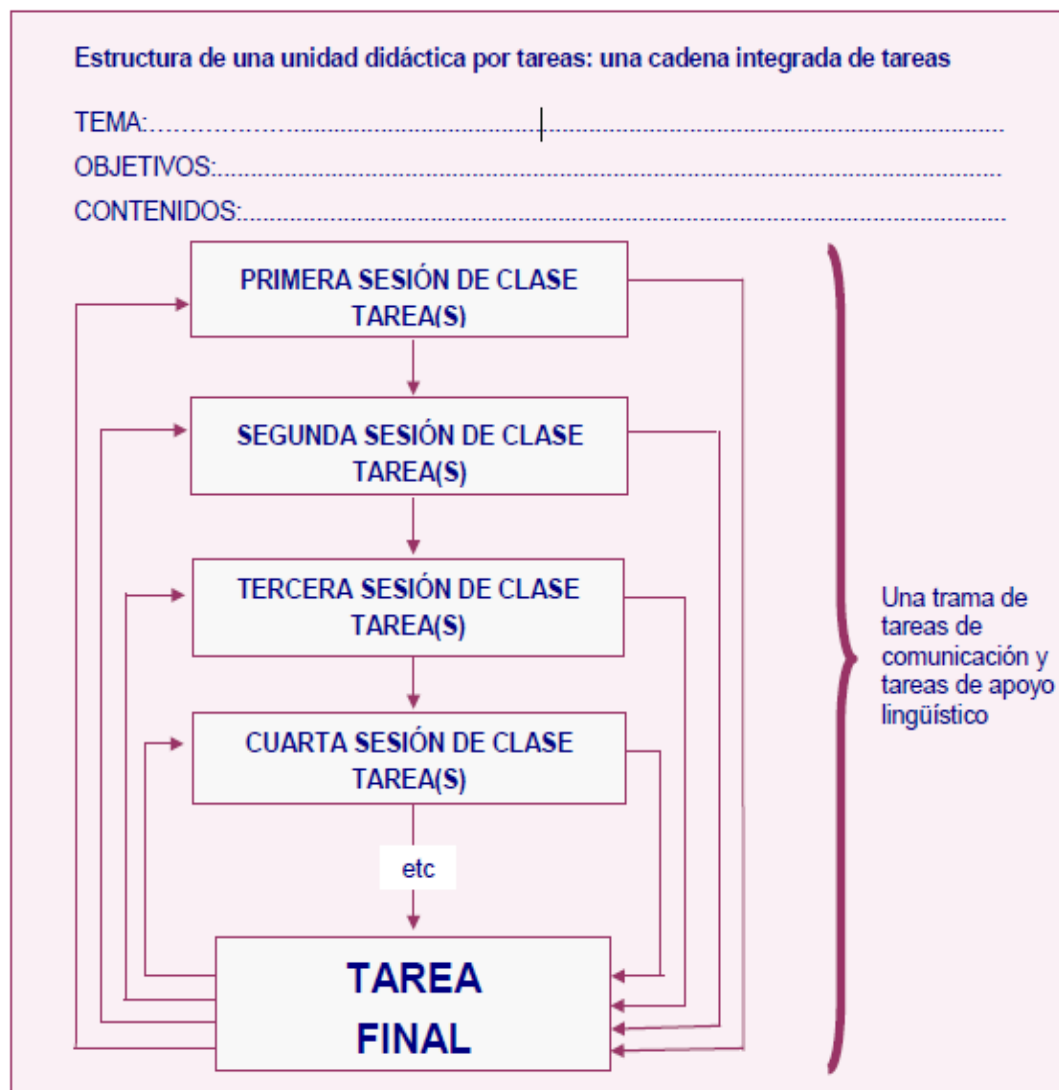


Figura nº 5. Estructura de una unidad didáctica por tareas. Adaptado de: Estaire, 2007, s. p.

2.3.2. ¿Qué se entiende por tarea?

Siguiendo la idea de enseñar segundas lenguas a través de interacciones reales que propiciasen la mejora de la competencia comunicativa y en un ambiente adecuado para ello, se consideró necesario establecer una herramienta que aunase todas las características del enfoque comunicativo y que a la vez fuese práctica para llevar a las aulas. Aparece en ese contexto el término de *tarea*. Eje central de esta metodología, la definición de tarea ha tenido variedad de definiciones, tal y como se destaca por Nunan (1989, p. 5-10). Así para Long: “una tarea es una pieza de trabajo llevado a cabo para sí o para otros, libremente o por alguna recompensa... o la cantidad de cosas que las personas hacen en su vida diaria en el trabajo...” Según Richards, Platt y Weber: “una actividad o

acción la cual es llevada a cabo como el resultado de la transformación y comprensión del lenguaje.” Breen concebía las tareas como: “cualquier esfuerzo de aprendizaje de lenguaje estructurado que tiene un objetivo en particular, el contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado, y una serie de resultados para las personas que realizan la tarea”. Desde el punto de vista de Nunan: “una tarea es una unidad de trabajo centrada en el significado implicando a los estudiantes en la comprensión, producción y la interacción con la lengua meta, y estas tareas son planificadas de acuerdo a una serie de objetivos, las motivaciones, las actividades, las herramientas y los roles”.

En relación a las tareas, Baralo y Estaire (2010, p. 215) destacan que esta es, ante todo, un plan de trabajo y que requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso para ello de los recursos lingüísticos disponibles y de cualquiera de las cuatro destrezas, poniendo en práctica procesos cognitivos como seleccionar, clasificar, secuenciar, razonar y evaluar diferente información, finalmente, tiene finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el cumplimiento de la misma.

En definitiva, una tarea es una actividad que no solo tiene que ver con el ámbito de la enseñanza, puesto que también se realizan tareas en la vida cotidiana, como pueden ser hacer la lista de la compra, ir al supermercado o hacer la comida. Las tareas tienen una intención comunicativa (conectar a los alumnos con el lenguaje real) y están estructuradas (tienen un principio y un fin), poseen un objetivo concreto y deben generar motivación en los alumnos, lo cual es importante para que realicen con más empeño la labor que están realizando. (Estaire, 2007, s. p),

Asimismo, es importante mencionar que las tareas se pueden clasificar en dos categorías dentro del enfoque por tareas. Por un lado, se encuentran las tareas de comunicación, cruciales en el proceso de aprendizaje, que incluyen actividades que ayuden a los estudiantes a alcanzar la competencia comunicativa propiamente dicha, tales como procesos de comunicación reales. Por otro lado, se distinguen también las denominadas tareas posibilitadoras, que son las encargadas de acompañar y complementar a las tareas de comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del segundo idioma. (Estaire y Zanón, 1990, p. 63)

2.3.3. Guía para el diseño de una unidad didáctica mediante tareas

Para llevar a cabo la parte práctica de este trabajo, esto es, la realización de una unidad didáctica basada en el trabajo por tareas, es importante primero explicar la guía propuesta por Sheila Estaire para el diseño de una programación didáctica. Como ya se ha mencionado anteriormente, la tarea es el centro de este planteamiento y es a partir de ella desde donde se comienza a pensar en los demás elementos de una unidad didáctica: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

El esquema que se presenta a continuación (véase Figura 6) representa visualmente los pasos a seguir dentro del diseño de la unidad didáctica:

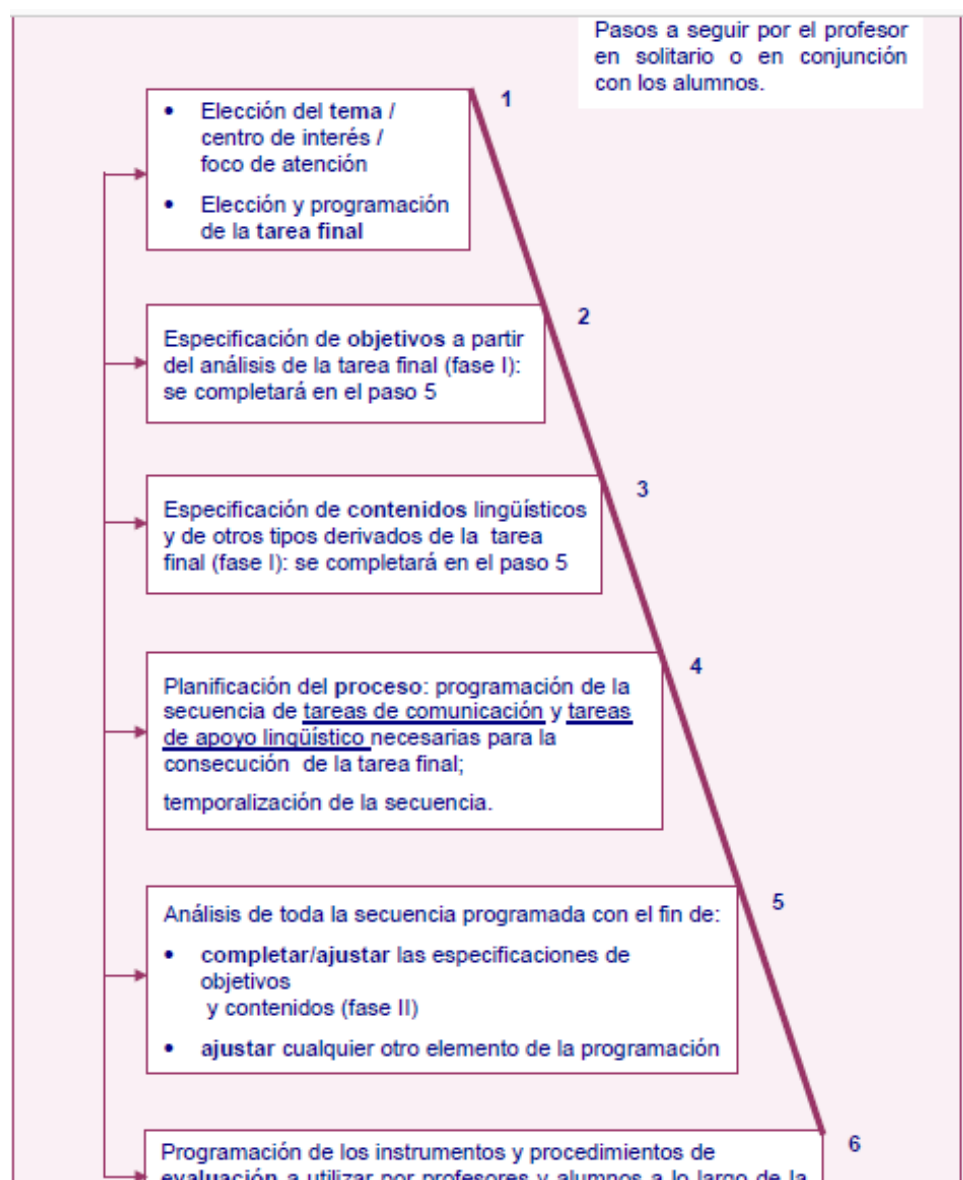


Figura nº 6. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.

Adaptado de: Estaire, 2007, s. p.

A continuación se detallan los pasos que se deben seguir para la elaboración de una unidad didáctica siguiendo esta metodología (Estaire, 2007, s. p.):

1. Elección del tema o área de interés y la tarea final. Como ya se ha mencionado anteriormente, la elección del tema dependerá de los intereses y necesidades del alumno. También es importante que se conozca el nivel de partida que tienen los estudiantes, puesto que esto ayudará a planificar y adecuar cada una de las actividades a lo que necesita el alumno. Por último, el tema a elegir debe causar en el estudiante la motivación necesaria desde el inicio, de forma que lo haga implicarse dentro de todo el proceso.
2. Especificación de los objetivos de comunicación. Dentro de este paso hay que tener en cuenta dos cosas principalmente. Por un lado, la importancia de que en ellos se vea reflejado el trabajo que se va a desarrollar para fomentar la competencia comunicativa. Por otro, el carácter de eje central dentro de la programación de unidades didácticas por tareas, puesto que los objetivos establecidos en esta fase servirán para plantear las tareas finales de la unidad.
3. Especificación de los contenidos. Como se puede ver, la especificación de los contenidos de la unidad no se hace previamente a iniciarla, sino que es consecuencia de analizar las tareas finales que se van a realizar. En este caso se van a estudiar dos tipos de contenidos: los primeros tienen que ver con los aspectos concretos del tema que se va a tratar dentro de la unidad, mientras que los segundos son de carácter lingüístico. Su elección dependerá del nivel de los aprendices y de los aspectos que se tratarán en las tareas finales.
4. Planificación del proceso y secuencia de tareas. En este caso, como ya se ha podido percibir, la unidad didáctica está organizada en torno a una serie de tareas, las cuales desencadenarán una tarea final. Estas tareas van a recoger todas las decisiones que se han tomado

previamente en este marco. Asimismo, se puede advertir cómo las tareas son parte central de todo el proceso de elección, planificación y secuenciación de la unidad didáctica.

5. Completar y ajustar pasos anteriores del marco. Consiste en revisar y añadir nuevos elementos a la programación realizada hasta el momento. Es prioritario que se revise cada una de las tareas que han sido elegidas, para detectar posibles cambios o descartes en los objetivos, contenidos, así como adecuar la tarea final y el tema.
6. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje. El carácter de este planteamiento permite elaborar una evaluación, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, de cada una de las tareas y del proceso que se ha seguido para llevarlas a cabo. Esto permite que la valoración de todo el conjunto sea continua y revisar las tareas a medida que se va avanzando. Con esto se puede conseguir una mejor adecuación a las necesidades de los alumnos, mejorar algunas tareas, dejarlas como estaban, eliminarlas o replantear algunas otras.

3. UNIDAD DIDÁCTICA: DESCUBRIENDO EL CUENTO CON AYUDA DEL MUÑECO DE NIEVE

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La celebración de la Semana del Libro en los colegios es un acontecimiento de suma importancia, que por lo general tiene lugar durante el mes de abril. Es por ello que el área de Inglés no debe desaprovechar esta oportunidad para introducir un tema como es el cuento dentro de la literatura inglesa, que por otra parte no se suele trabajar en clase pero que puede resultar muy enriquecer. Se pretende con ello abordar un tema de manera interdisciplinar, trabajando en conjunto con el resto de asignaturas. Con este fin, la siguiente unidad didáctica irá encaminada a desarrollar este aspecto con una serie de actividades que llevarán a los alumnos al conocimiento del cuento y sus características

fundamentales. En concreto, se ha elegido el álbum ilustrado *The Snowman*, de Raymond Briggs, que servirá como base para ir desarrollando la unidad. Se cuenta con la ventaja, además, de que este tema también lo tratarán en el área de Lengua Castellana y Literatura, por lo que no resultará desconocido para los estudiantes.

Se ha seleccionado este libro en especial porque es un álbum sin un relato literario (*wordless picture book* en inglés), es decir, la historia que en él viene contada se hace solamente a través de imágenes. ¿Por qué un libro sin imágenes? Porque de esta manera los estudiantes no tendrán ningún problema de comprensión lectora, puesto que irán descubriendo la historia ellos solos a través de las imágenes. Además, ayuda a despertar la imaginación de los estudiantes a la hora de contar historias, pues ellos serán los encargados de describir las imágenes que observan, de manera tanto escrita como oral, contando siempre con la ayuda del profesor, quien irá guiando todos los pasos que deben seguir. Es una forma práctica de introducir en los estudiantes la redacción de historias y la expresión oral de todo lo que escriben.

Esta secuencia didáctica está pensada para llevarse a cabo en el tercer curso de Educación Primaria. La metodología que se pretende seguir es la del trabajo por tareas. Los estudiantes realizarán una serie de tareas variadas hasta llegar a una gran tarea como cierre de la unidad. A lo largo del proceso, los alumnos estarán acompañados por el tutor especialista, que se encargará de proporcionar todos los medios necesarios para que los alumnos puedan realizar sus tareas. En ningún caso se convertirá en una figura autoritaria, siempre se mantendrá el debate con los alumnos para la toma de cualquier decisión. Por consiguiente, los estudiantes tendrán un papel activo dentro de todas las actividades.

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, se ha tomado en cuenta el marco para el diseño de unidades didácticas propuesto en el enfoque por tareas, tal y como se muestra en la Figura 7:



Figura nº 7. Marco para el diseño de unidades didácticas en el enfoque por tareas.
Adaptado de: Estaire, 2007.

3.2. ELECCIÓN DEL TEMA Y LA TAREA FINAL

El tema que se va a tratar a lo largo de la secuencia de tareas es el cuento y sus características principales dentro de la literatura inglesa.

La tarea final

En la primera sesión se introducirá la tarea final que se realizará al finalizar todas las actividades y que consiste en un póster que incluya las características principales del cuento (las tres partes en las que se puede dividir, las características de los personajes, los espacios, etc.). Todo esto se pretende desarrollar a lo largo de tres semanas durante el mes, coincidiendo con la celebración del Día del Libro. Este póster se podrá exponer en la biblioteca del centro para que el resto de compañeros del centro puedan observarlo, y en su elaboración participará toda la clase. Un posible ejemplo de cómo podría realizarse el mural se muestra en la Figura 8:




THE SNOWMAN			
	BEGGINING	MIDDLE	END
WHAT HAPPENED?			
MAIN CHARACTERS	THE SNOWMAN	THE BOY	
OTHER CHARACTERS	PARENTS	SANTA CLAUS	
SETTING	HOUSE	SURROUNDINGS	
AUTHOR	BIOGRAPHY		

Figura nº 8. Ejemplo del mural que se hará en la tarea final de la unidad didáctica.

Como se puede observar, en él aparecerían reflejados todos los aspectos vistos en las sesiones previas a la tarea final. Los alumnos estarían divididos en 7 grupos, cada uno de cuatro estudiantes, y a cada uno de ellos les correspondería realizar las siguientes tareas: diseño y realización de los títulos, dibujo de los personajes, dibujo de los espacios que se quieran incorporar al mural, escribir en cartulinas las descripciones que se han hecho de los personajes, escribir en cartulinas las descripciones que se han hecho de los espacios, escribir en grande la biografía del autor y buscar su foto, planear cómo irá organizado el cartel (dónde van los títulos, los personajes, la biografía). También es importante recordar a los alumnos que debe existir un reparto equitativo de tareas dentro de cada uno de los siete grupos, que los cuatro integrantes puedan participar de todo el proceso. El maestro deberá supervisar este aspecto durante las sesiones que se lleve a cabo la elaboración del póster.

3.3. ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Objetivos generales:

De entre los objetivos generales que establece el currículo de Educación Primaria (BOC nº 29, 13/06/2014, p. 1509) destacan:

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo,

sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Objetivos específicos

- Identificar la estructura propia del cuento: planteamiento, nudo y desenlace
- Reconocer las características del cuento: personajes principales, secundarios, los espacios, el autor, etc.
- Asimilar el vocabulario propio de este tema: el cuento.
- Interiorizar el vocabulario que aparece en el cuento, *The Snowman*.
- Saber describir un objeto, una persona o un espacio físico.
- Identificar las distintas estaciones del año.
- Reconocer y saber realizar una biografía. Saber trabajar en equipo.

3.4. ESPECIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La clasificación de los contenidos que aparecen a continuación sigue el orden que se establece en el currículo de Primaria para la Lengua Inglesa. En concreto, para esta secuencia didáctica, de acuerdo con el currículo de Primaria (BOC nº 29, 13/06/2014, p.p. 1763-1778), los contenidos específicos que se deberán tratar son los siguientes:

Estrategias de comprensión/producción:

- Comprender información concreta para la realización de una tarea.
- Comprender el sentido general de un texto.
- Expresar el mensaje con claridad y coherencia.
- Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos.

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.

Funciones comunicativas:

- Descripción de personas, objetos, hábitos/rutinas.
- Narración de hechos pasados remotos y recientes.

Estructuras sintáctico-discursivas

- Expresión de la existencia (there is/are).
- Expresión de la cantidad (singular/plural).
- Expresión del espacio (prepositions and adverbs of location, position, motion, arrangement).

Léxico escrito/oral

- Vocabulario relacionado con el tema del cuento (Snowman, snowflake, Santa Claus, reindeer, gloves, fireplace, Christmas tree, scarf, freezer, etc.)
- Léxico relacionado con las descripciones (Big, good, fat, happy, clean, angry, tall, blond, etc.).
- Léxico relacionado con el entorno natural, en este caso, con las estaciones meteorológicas (Spring, Summer, Autumn and Winter).

3.5. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO

La secuencia didáctica se compone de cinco tareas en total. Las cuatro primeras serán las que posibiliten la realización de la tarea final, que consiste en la elaboración de un póster que incluirá todas las características del cuento.

Organización

En cuanto a este aspecto, es importante recalcar que todas las actividades van encaminadas a que los alumnos puedan desarrollar mejor su competencia comunicativa, es decir, su expresión en el segundo idioma. Por tanto, la agrupación de la clase variará en función de la tarea que se esté realizando, pudiendo ser de tres tipos principalmente: trabajo con todo el grupo de clase, trabajo en equipos de 4-5 integrantes y trabajo individual.

Temporalización

La siguiente unidad didáctica está pensada para ponerse en práctica durante el mes de abril, mes en el cual se celebra el Día del Libro. Normalmente las aulas de inglés en los colegios tienen una hora semanal de desdoble, es decir, el grupo de clase se divide en dos, por lo que en el aula de inglés solo se quedan la mitad de estudiantes. Por esta razón, la duración de las sesiones, que se presentan a continuación, varía de 55 minutos (con la clase entera) a 30 minutos (con la mitad de la clase).

Descripción de las tareas

Tarea 1: descubrimos las partes del cuento con la historia *The Snowman*, de Raymond Briggs.

Antes de comenzar con la descripción de cada una de las tareas, es importante señalar que cada una de ellas se realizará a lo largo de dos o tres sesiones, dependiendo de las actividades que se hayan preparado para cada una. En este caso, la primera tarea está dividida en cuatro sesiones, dos de ellas con todo el grupo y las otras dos en las clases de desdoble.

Sesión 1

Esta primera sesión servirá para dar a conocer a todos los alumnos la unidad didáctica que se pretende hacer, así como el objetivo que se persigue y la tarea final que tendrán que realizar al finalizar dicha unidad. Se puede comenzar haciendo una lluvia de ideas con el título de la unidad didáctica, ver lo que los alumnos pueden deducir por sí solos y a partir de esto, comenzar a trabajar. Se les explicarán todas las actividades que se irán haciendo a lo largo de las sesiones y se resolverán dudas o aspectos que ellos quieran integrar.

Además, previo a la visualización el cuento, se podrá enseñar a los alumnos otros ejemplos de álbumes ilustrados que no contengan texto. Esto puede ayudar a que ellos se vayan familiarizando con este tipo de libros y que puedan observar las diferencias que pueden existir con otros textos. Para la visualización de estos libros, la clase se dividirá en siete grupos, con 4 integrantes por grupo, repartidos por toda el aula. A cada uno de ellos se les entregará un libro, que podrán observar, analizar y descubrir; si sobrase tiempo,

se podrían rotar los libros entre los grupos para observar más ejemplos. Algunos ejemplos de este tipo de libros se muestran en la Figura 9:

	<p><i>Rainstorm y Museum Trip</i>, de Barbara Lehman</p>
	<p><i>Mirror</i>, de Jeannie Baker</p>
	<p><i>Flotsam</i>, de David Wiesner</p>

Figura nº 9. Ejemplos de libros que no contienen texto.

Materiales: ejemplos de libros sin imágenes

Tiempo estimado: 30 minutos

Sesión 2

En esta sesión se comenzará a trabajar con el libro que se ha escogido para la unidad didáctica, *The Snowman*, y estará dividida en tres partes:

Primera parte

Antes de iniciar con la visualización de la historia con toda la clase de la versión animada del libro en la plataforma de YouTube¹, se presentará a los alumnos la portada del libro, como se puede observar en la Figura 10:

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3dYQNAI48E0>



Figura nº 10. Portada del libro *The Snowman*, de Raymond Briggs.

Con ella, el profesor pedirá a los alumnos que describan lo que pueden ver, que den un nombre a los personajes, si creen que es el personaje principal, qué creen que puede pasar en la historia, si aparecerán más personajes parecidos o no, si ellos han hecho alguna vez un muñeco de nieve, la estación en la que se suele hacer, qué sucede en esa estación, etc. Esto servirá para conocer las ideas previas de los alumnos y si tienen razón en lo que dicen al finalizar la visualización de la historia.

Segunda parte

Es el momento de ver el cuento. Dado que tiene una larga duración y pueden surgir dudas durante la visualización de la historia, el profesor podrá detenerse en aquellos momentos que considere relevantes para hablar con los alumnos, también podrá resolver dudas e introducir algunas palabras de vocabulario.

Tercera parte

En este instante, cuando ya se han descubierto muchas cosas de la historia, es la hora de volver a repasar el cuento, pero esta vez de manera narrada, es decir, con el profesor relatando la historia con palabras. Este último animará a los estudiantes para que vayan añadiendo cosas que ellos consideren importantes, como las descripciones de los personajes, los lugares por los que pasan, etc. Antes de realizar la última actividad se harán preguntas de comprensión a los estudiantes, como pueden ser: ¿qué cuatro cosas niño enseñó el niño al muñeco de nieve dentro de la casa?, ¿hacia dónde volaron?,

¿qué hicieron en ese lugar?, ¿qué hacían los padres del niño mientras visitaban toda la casa?, etc.

Al finalizar la sesión se les entregará a los alumnos una hoja con varios espacios en forma de viñeta donde deberán dibujar y crear una historia contada sin palabras (véase Anexo I). Los estudiantes que acaben podrán intentar relatar la historia a la clase con sus propias palabras.

Materiales: vídeo con el cuento, que se encuentra disponible en la plataforma de YouTube, el libro físico y la hoja donde se dibujará la historia.

Tiempo estimado: 55 minutos

Sesión 3

Para la tercera sesión se pretende introducir a los alumnos en el mundo del cuento a través de su vocabulario. De la segunda sesión se pudieron sacar algunas ideas previas del conocimiento que puedan tener del vocabulario y algunas palabras que el profesor pudo decir durante la proyección o relato de la historia. Se comenzará a través de un juego en el que los alumnos deberán emparejar imágenes con palabras. Las imágenes y las palabras se corresponderán con el vocabulario que se puede encontrar en la historia (Anexo II). En primer lugar, se hará grupalmente (grupos de 4-5 alumnos). A cada uno de ellos se le entregará el vocabulario correspondiente y deberán decidir entre ellos cuáles son las parejas correctas. El primero que finalice (una vez revisado por el tutor) podrá salir a la pizarra a corregir con el resto de la clase. También dispondrán de una ficha con una sopa de letras, que podrán completar al finalizar el juego y que deberán incluir en un portafolio final de trabajos (Anexo III).

Materiales: pequeñas tarjetas con el vocabulario, acompañado siempre de su imagen correspondiente y ficha de la sesión.

Tiempo estimado: 30 minutos

Sesión 4

Una vez que los alumnos reconocen la historia *The Snowman* y su vocabulario, se procederá a tratar uno de los contenidos de la unidad: la estructura del cuento. Para ello, el profesor recordará la historia a los alumnos,

relatando de nuevo el cuento y haciendo especial hincapié en las partes que se quieren destacar (beginning, middle and end), así como en las frases características que suelen aparecer en cada parte (*once upon a time...*, *a long time ago...*, *and then...*, *when suddenly...*, *and finally...*etc. etc.) y en los personajes o lugares que pueden aparecer. A continuación se proporcionará a los alumnos una explicación más detallada de las partes en las que se divide el cuento y los nombres que recibe cada una de ellas. Para que los alumnos procesen mejor las explicaciones que se les han proporcionado y las pongan en práctica, se llevará a cabo una actividad con cuentos tradicionales. Para ello, se dividirá el grupo de clase en pequeños grupos de 4-5 integrantes cada uno. Una vez hecha esta división, se le entregarán a cada grupo imágenes de cuentos en las que se vean claramente los tres fragmentos del cuento (del mismo autor u otros) y entre todos deberán decidir cuál es el orden correcto. Finalmente, en la ficha de esta sesión los alumnos deberán dibujar en una hoja en la que aparecerá descritas acciones importantes que ocurren en cada una de las partes de la historia (beginning, middle and end), tal y como se muestra en el ANEXO IV.

Materiales: Tarjetas con las imágenes de cuentos reconocibles por los alumnos, ficha de la sesión, el libro “The Snowman” en papel.

Tiempo estimado: 55 minutos

Tarea 2: reconocemos los personajes de la historia

Sesión 5

En esta sesión se identificarán los diferentes personajes que aparecen en la historia y se clasificará cada uno de ellos en función de si son personajes principales, secundarios, villanos u otros. De nuevo, se volverá al cuento para reconocerlos. Esta vez se pueden proyectar en la pizarra las viñetas de la historia, tal y como muestra en la Figura 11:




The Snowman	
The boy	
Santa Claus	
Mom and Dad	

Figura nº 11. Imágenes del libro *The Snowman*, de Raymond Briggs.

Una vez finalizado el reconocimiento de los personajes de la historia, se comenzará con la descripción de cada uno de ellos. Para ello se hará una descripción tanto física como psicológica, tratando de este modo el campo semántico de los sentimientos. Por tanto, resulta vital que los alumnos conozcan primeramente el vocabulario que pueden utilizar (Anexo V). Al finalizar la descripción, los alumnos podrán dibujar su muñeco de nieve en una ficha, darle

un nombre y vestirlo de la manera en que cada uno quiera. Cuando todos acaben podrán pasar a la pizarra a describir su personaje (Anexo VI).

Materiales: imágenes con los personajes de la historia o bien la proyección digital en la pizarra, vocabulario para las descripciones y ficha para realizar el muñeco de nieve.

Tiempo estimado: 55 minutos

Sesión 6

Aprovechando que los alumnos están trabajando con las descripciones, y para afianzar más este aspecto durante esta clase, los estudiantes realizarán una descripción de sus compañeros. En primer lugar, los alumnos tendrán a su disposición en cada una de sus mesas una fotografía de uno de sus compañeros, elegidos al azar. Con esta fotografía, y utilizando como guía las descripciones que realizaron el día anterior con los personajes del cuento, harán su descripción. Una vez hecha, los estudiantes podrán buscar a su compañero y enseñar el trabajo que han hecho. De esta manera, podrán compartir experiencias y ver el trabajo de todos.

Materiales: fotografías de los alumnos, ficha con el guion para hacer la descripción (Anexo VII)

Tiempo estimado: 30 minutos

Tarea 3: Observamos el entorno

Sesión 7

Es el momento de detenerse en los distintos espacios que se han ido observando en la historia. Se tratarán cuestiones como la estación en la que se sitúa el cuento, las celebraciones que se suelen realizar en esa estación y su relación con otras estaciones y se repasarán cuestiones de vocabulario como los meses y las estaciones del año.

Se comenzará con la descripción de tres lugares importantes dentro de la historia: los alrededores de la casa, la propia casa y la habitación del niño.

Aunque aparecen más lugares, estos tres son los más significativos. A continuación, se puede empezar con una descripción detallada de estos lugares. Se podrá hablar también de la estación en la que suele nevar, el invierno, lo que daría pie a descubrir el resto de las estaciones y el tiempo que suele hacer en ellas. Para ello se utilizará la canción² *Seasons song*, disponible en la plataforma de YouTube. Para finalizar, los estudiantes dibujarán en una ficha su estación favorita, en la que incluirán todos los detalles que se pueden encontrar en ella (Anexo VIII). Una vez acaben, los alumnos se agruparán en cuatro grupos, de acuerdo con las cuatro estaciones, para cantar todos juntos la canción visualizada con anterioridad.

Materiales: imágenes con los espacios que se quieren describir o proyección en la pizarra, canción de las estaciones, ficha para dibujar la estación y letra de la canción (Anexo IX).

Tiempo estimado: 1 hora y 25 minutos

Tarea 4: hablamos del autor

Sesión 8

Otro punto fundamental dentro de las características del cuento es el del autor. Aunque desde la primera sesión se ha mencionado el nombre del autor del libro que se está utilizando, es en este momento cuando los alumnos aprenderán un poco más acerca de Raymond Briggs. Con este motivo, se hará mención del término *biografía*, de su significado y de los hechos más importantes que en ella puedan aparecer. En este caso, se abordará la biografía de Raymond Briggs, destacando aquellos aspectos más relevantes que van a servir para realizar la siguiente actividad con los alumnos (Anexo X). En concreto, se trata de que los alumnos puedan crear su propia biografía de una forma dirigida. Se reflejarían en ellas aspectos como la fecha de nacimiento, el lugar, el nombre de los padres, dónde viven actualmente, alguna afición y una foto o dibujo de sí mismos.

² <https://www.youtube.com/watch?v=8Zjpl6fgYSY>

Materiales: información del autor y ficha para realizar la biografía (Anexo XI).

Tiempo estimado: 55 minutos.

Tarea 5: creamos nuestro póster

Sesiones 9, 10 y 11

Estas últimas sesiones servirán para planificar, organizar y diseñar el póster. Junto con los alumnos se decidirán las características que se quieran incluir, la forma en la que se realizará, el reparto de roles y lo que realizará cada uno. Es un proceso que requerirá de bastante tiempo para que el resultado final sea el esperado. Por este motivo, se utilizarán dos sesiones y media para completar este proceso. Por último, la sesión final se destinará a evaluar todo el proceso. Así, los alumnos realizarán su autoevaluación y junto con el profesor comentarán aquellos aspectos que más les han gustado, los que no les han gustado, lo que se puede mejorar y lo que no se quiere volver a hacer.

Materiales: cartulina, tijeras, papel, pegamento, imágenes y cuadro con la autoevaluación.

Tiempo estimado: 3 horas y 30 minutos

3.6. EVALUACIÓN

La evaluación constituye una parte muy importante dentro de todo este proceso, puesto que es el momento de reflexionar sobre todos los aspectos que se han tratado a lo largo de la secuencia y saber si realmente se han conseguido los objetivos propuestos al iniciar la secuencia didáctica. Si nos fijamos en las características que aparecen en el monográfico de Medina Rivilla *et al.*, observamos que la definición que se hace del término *evaluación* no varía con respecto a lo que se ha mencionado anteriormente (2009: p.249). Así, se mencionan las siguientes características. Por una parte, se trata de un proceso sistemático y organizado, científico y contextualizado, con presencia de especificaciones o normas sobre los atributos que se pretenden valorar, recogida

de información sobre la diferencia entre lo previsto y lo logrado, un oportuno juicio de valor sobre ello y una toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica.

Estos autores también señalan distintos tipos de evaluación: evaluación inicial o diagnóstica, evaluación final o sumativa y evaluación continua o formativa. Dentro de esta unidad, concretamente, nos centraremos en la evaluación formativa, que tal y como señala el texto, permite que se pueda valorar al estudiante durante el proceso de realización de la tarea, de manera que se puedan realizar sobre el mismo proceso todo tipo de reformulaciones, tales como reformulaciones de tiempo, espacios, materiales, agrupamientos, etc. De esta manera, la valoración que se les haga a los alumnos no solo dependerá de lo que hagan en un momento puntual, sino que se valorará todo el esfuerzo y dedicación que han supuesto en la elaboración de cada una de las actividades. Además, se podrá ver reflejada la evolución que experimenta la clase al iniciar la unidad y al acabarla. Con ello se persigue que tanto los profesores como los alumnos se fijen más en el proceso que se ha llevado a cabo que en el producto final. Para llevar a cabo este tipo de evaluación se han escogido los siguientes instrumentos para la recogida de la información:

En primer lugar, se creará una lista de control para atender a tareas que están realizando los alumnos, puesto que es más sencillo seguir un control organizado y continuo. Dicha lista consistirá en escribir las conductas que se quieran observar y en anotar, por tanto, si se dan o no a lo largo de una sesión (Anexo XII).

Un segundo instrumento que se utilizará a lo largo de la unidad será el uso de un portafolio. En él, el estudiante irá recogiendo los trabajos hechos a lo largo de una sesión. Con este instrumento, el profesor podrá observar también la evolución del alumno con la realización de las tareas, aquellos campos en los que necesita más refuerzo y los puntos en los que sale reforzado.

Por último, para involucrar al alumno en la evaluación que se está haciendo, se dispondrá de una rúbrica con una serie de ítems con los que podrá autoevaluar su desempeño dentro de la unidad (Anexo XIII). El lenguaje usado en esta rúbrica se corresponderá con el nivel en el que nos encontramos (tercero

de Primaria), de manera que los estudiantes puedan comprender todo lo que se les está sugiriendo y realmente puedan autoevaluarse.

4. CONCLUSIONES

Mediante el análisis de los principios que rigen el enfoque comunicativo se ha podido constatar que la enseñanza de una segunda lengua debe acercarse más hacia el desarrollo de una competencia comunicativa, la cual incluye cuatro herramientas imprescindibles para realmente ser competente en una lengua: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita. Para fomentar esta competencia debe existir asimismo un contexto real de comunicación, es decir, un contexto en el que el aprendizaje de una nueva lengua se haga a través de su uso diario.

Una discusión teórica del enfoque comunicativo era necesaria para establecer el marco en el cual se basa el trabajo por tareas, eje principal de este trabajo. El trabajo por tareas constituye, pues, una metodología que toma del enfoque comunicativo dos de sus características más importantes: el alumno como protagonista de su enseñanza y el uso del idioma en situaciones de comunicación real. Esta metodología de enseñanza se diferencia así de otros modelos más tradicionales que no persiguen el bienestar del alumno. Esta metodología ha servido además para llevar a cabo la programación de una unidad didáctica basada en este modelo y recoge, por tanto, los aspectos más destacados del trabajo por tareas.

Para la realización de la parte práctica se ha utilizado un libro sin relato literario, que se caracteriza por narrar una historia solamente mediante imágenes. La incorporación a la unidad de este tipo de libros resulta sumamente interesante, puesto que su comprensión no va a depender del nivel de inglés de los alumnos, de forma que todos pueden ser capaces de realizar las actividades que se proponen en la programación, y que trabajan las cuatro destrezas lingüísticas. Asimismo, resulta de vital importancia que los alumnos puedan ver en el aula de inglés recursos y contenidos que ya hayan sido tratados en otras asignaturas y que, en consecuencia, no les resulten del todo desconocidas. La planificación de esta unidad conlleva una gran organización y trabajo previo por

parte del profesor, pero se pueden conseguir resultados muy fructíferos. Sería interesante que para futuros trabajos se puedan poner en práctica las actividades y observar si realmente son viables para aplicar al aula de inglés en alumnos de tercero de Primaria. Se podrían explorar igualmente nuevas ideas para incorporar a la unidad didáctica propuesta, de manera que esta pudiera llegar a convertirse en un gran proyecto, en el que además podrían incorporarse los conocimientos de otras asignaturas.

En conclusión, este trabajo ha destacado la importancia de nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso del inglés, y se ha puesto especial hincapié en el uso de recursos reales y cercanos a los alumnos, que sean a su vez motivadores, para lograr de este modo un aprendizaje real por parte de los alumnos. Los contenidos propuestos y los materiales seleccionados en la propuesta didáctica presentada han perseguido, en suma, el fomento de la competencia comunicativa en lengua inglesa por parte de los alumnos, puesto que el enfoque comunicativo constituye el eje vertebrador del presente trabajo

5. BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 210-225.
- Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, M. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Las Lenguas*, 7 (28).
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-trabajo-basado-en-proyectos-en-la-clase-de-espa%C3%B1ol-con-fines-profesionales>
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo (p.p. 58, 59, 63, 67). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (7-8), 55-89.
- Gobierno de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria* nº 29 (13/06/2014).
- Luzón Encabo, J. y Soria Pastor, I. (1999). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. Madrid: Instituto Universitario de Educación a distancia.
- Medina Rivilla, A., Salvador Mata, F., Arroyo González, R., Blázquez Entonado, F., y Vicente Rodríguez, P. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the Communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shaffer, D.R. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Thomson.

6. WEBGRAFÍA

- Competencias para la Inserción Laboral. Guía para el profesorado.* (2012). Sepe.es. Accedido por última vez el 5 de septiembre de 2016, de <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800f8507>
- Enjoy Teaching English, (2016). Lusine 13.blogspot.com.es. Accedido por última vez el 10 de octubre de 2016, de http://lusine13.blogspot.com.es/2011_12_01_archive.html
- Generador de sopa de letras.* (2016). Educima.com. Accedido por última vez el 10 de octubre de 2016, de <https://www.educima.com/wordsearch/spa/>
- Raymond Briggs interview and biography* – Channel 4 – Info – Press. (2012). Channel4.com. Accedido por última vez el 10 de octubre de 2016, de <http://www.channel4.com/info/press/news/raymond-briggs-interview-and-biography>
- Seasons Song Video.* (2015). YouTube. Accedido por última vez el 10 de octubre de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=8Zjpl6fgYSY>
- The Snowman (HD) Raymond Briggs- (1982) Complete Animation.* (2013). YouTube. Accedido por última vez el 27 de septiembre de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=3dYQNAI48E0>
- The Snowman by Raymond Briggs.* (2013). *Early Years English.* Accedido por última vez el 10 de octubre de 2016, de <https://earlyyearsenglish.wordpress.com/2013/01/17/the-snowman/>
- Wordless Picture Books.* (2011). Randomhouse.com/kids. Accedido por última vez el 10 de octubre de 2016, de https://www.randomhouse.com/catalog/teachers_guides/9780375858611.pdf

7. ANEXOS

ANEXO I. FICHA DE TRABAJO SEGUNDA SESIÓN

Adaptado

de:

https://www.randomhouse.com/catalog/teachers_guides/9780375858611.pdf

Name: _____

NOW LET'S DO OUR STORY WITHOUT WORDS!



In this paper you can draw your own story. Don't be afraid to include as many details as you can!

TITLE: _____

ANEXO II. VOCABULARIO DEL CUENTO

Snowman	Snowflake	Pineapple	Hat
Santa Claus	Reindeer	Mitten	Trousers
Hall	stairs	Gloves	Fireplace
Spade	Teapot	Stool	Tie
Glasses	Pipe	Teddy	Train set
Balloons	motorbike	Horse	Christmas tree
cat	Apple	Whale	Penguin
Snowmen	Tambourine	Coal	False teeth
Scarf	Aurora borealis	Freezer	Roller skate
Boots	Water tap	Living-room	Bedroom







ANEXO III. SOPA DE LETRAS

Creado con <https://www.educima.com/wordsearch/spa/>

Oh no! Some words of the vocabulary have been missing in the alphabet soup. Can you help them to find themselves?

The Snowman



boy

hat

glasses

reindeer

penguin

tie

santa claus

stool

gloves

boots

balloons

scarf

freezer

snowman

snowflake

tambourine

ANEXO IV. FICHA CON LAS TRES PARTES DEL CUENTO

Adaptado de: <https://earlyyearsenglish.wordpress.com/2013/01/17/the-snowman/>

In this activity you have to draw the sequences (los hechos) that appeared in the following text:

BEGINNING	MIDDLE	END
The boy built a snowman and the snowman came alive at night.	The boy and the snowman flew to a party and they know Santa Claus.	The boy and the snowman back to home. The next morning the snowman melted.

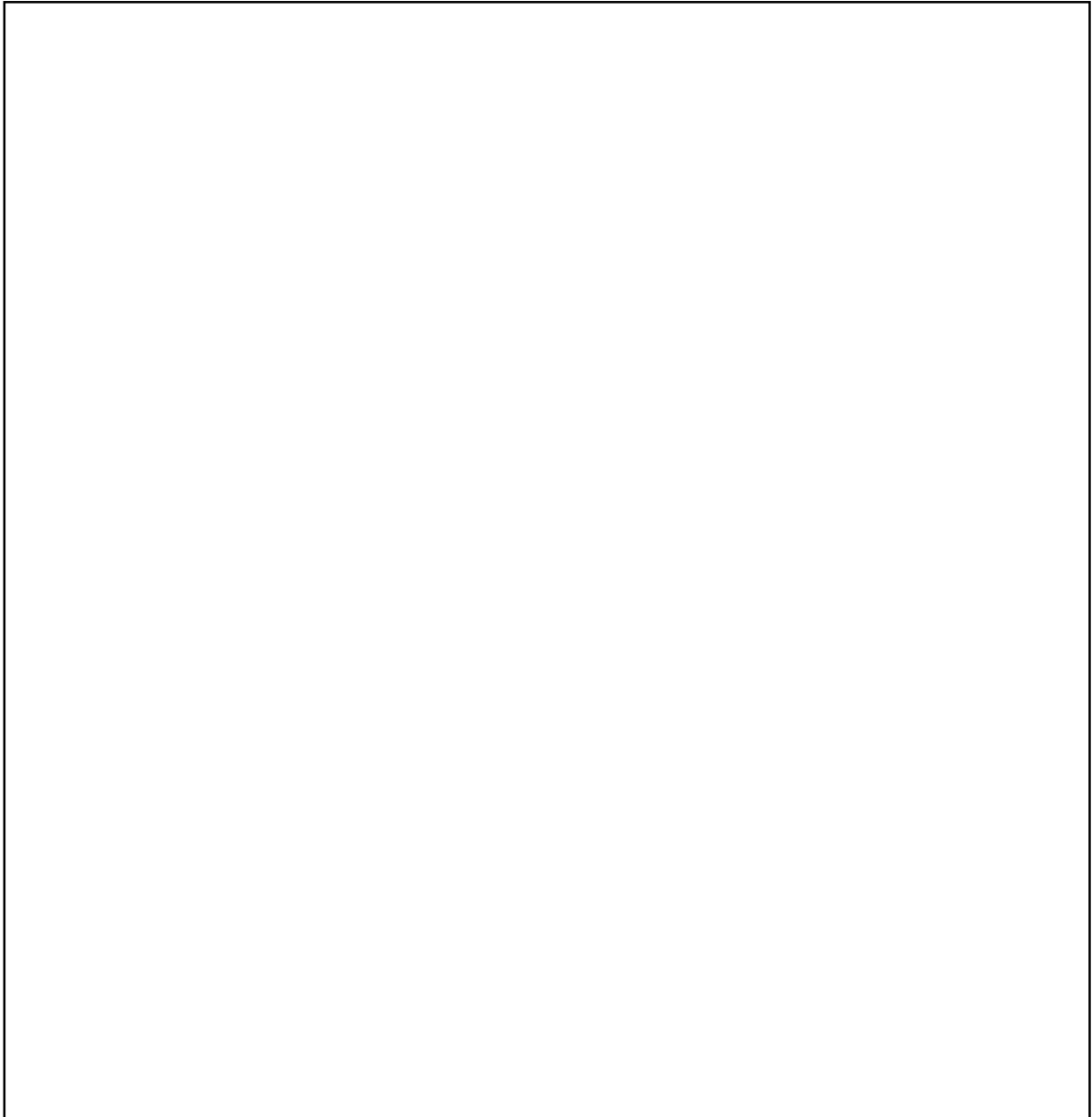
ANEXO V. EJEMPLO CON EL VOCABULARIO PARA HACER DESCRIPCIONES.

WHAT DOES HE/SHE LOOK LIKE?				WHAT IS HE/SHE LIKE?
He/she is...	He/she has...	He/she has...	He/she has...	He/she is...
BODY (CUERPO)	HAIR (PELO)	FACE (CARA)	CLOTHES (ROPA)	PERSONALITY (PERSONALIDAD)
Tall	Black hair	Round	Coat	Intelligent
Short	Brown hair	Oval	Boot	Funny
Medium height	Red hair	Square	Socks	Good
Thin	Blonde hair	Glasses	Shirt	Bad
Fat	Long hair	Eyes (brown, black, green, blue)	t-shirt	Sad
	Gray hair		Tie	Happy
			Cap	Nice
			Pyjamas	Clever
			Hat	Generous
			Slippers	
			Gloves	

ANEXO VI. FICHA PARA HACER EL DIBUJO DEL MUÑECO DE NIEVE

Adaptado de: <https://earlyyearsenglish.wordpress.com/2013/01/17/the-snowman/>

LET'S DO A SNOWMAN!



The name of my snowman is: _____

(The name of the snowman) has: _____

(The name of the snowman) is wearing: _____

(The name of the snowman) feels: _____

ANEXO VII. DESCRIPCIÓN DEL COMPAÑERO

In this paper you have to describe the classmate of the photo. Remember to use the vocabulary that we have learned in class.

First, look at the following example:



He is short.

He is wearing blue jeans and yellow t-shirt

He is overweight

He is happy

He has black eyes

He has black hair

Name of my classmate: _____

Description:

He/she is _____

He/she is _____

He/she is _____

He/she is wearing _____

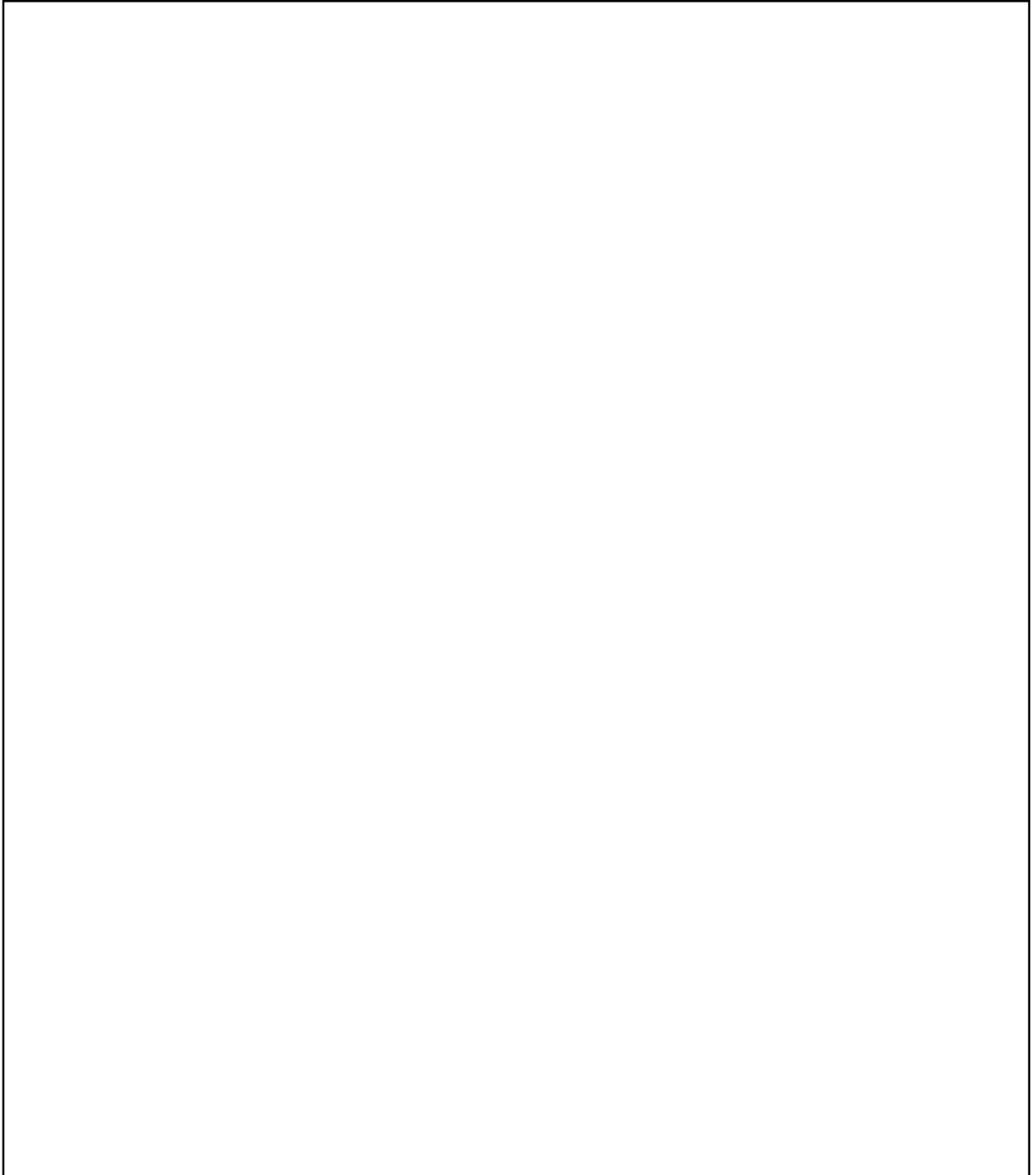
He/she has _____

He/she has _____

PHOTO

ANEXO VIII. FICHA CON LA ESTACIÓN FAVORITA

My favourite season is: _____



In this season we can see:

ANEXO IX. LETRA DE LA CANCIÓN SEASONS SONG

Adaptado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8Zjpl6fgYSY>

Seasons Song Lyrics:

Here we go, oh, oh

Seasons of the year

Here comes the spring with the rain pouring down

Here comes the spring with the flowers in the ground

Here comes the spring with the rainbow in the sky

Here comes the spring to bring new life

Here comes the summer with the heat from the sun

Here comes the summer with the kids having fun

Here comes the summer with the warm breeze

Here comes the summer with the trees so green

Here comes the autumn with the leaves changing colour

Here comes the autumn with the climate getting cooler

Here comes the autumn with the leaves falling down

Here comes the autumn with the wind blowing loud

Here comes the winter with the ice and the snow

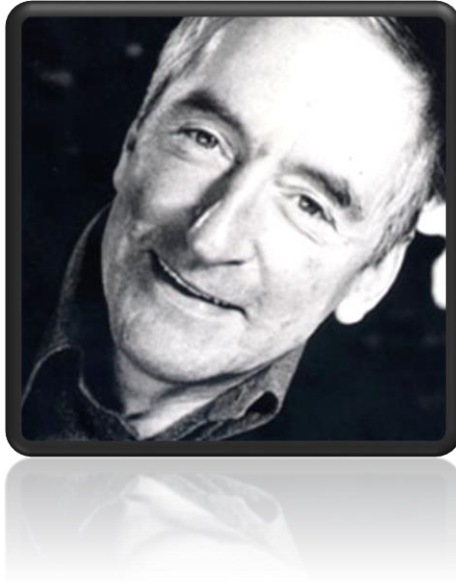
Here comes the winter with the freezing cold

Here comes the winter with the days getting shorter

Here comes the winter with the nights getting longer

ANEXO X. BIOGRAFÍA DEL AUTOR

Adaptado de: <http://www.channel4.com/info/press/news/raymond-briggs-interview-and-biography>



What's his name?

Raymond

Briggs

How old is he? He is 82 years old

When is his birthday? His birthday is on January 18th 1934

Where is he from? He is from Wimbledon Park, London.

What nationality is he? He is English

What's his job? He is a children's book author and illustrator.

What is he famous for? He is famous for being one of the world's best-selling children's book authors and illustrators.

ANEXO XI. FICHA PARA REALIZAR LA AUTOBIOGRAFÍA

Adaptado de: http://lusine13.blogspot.com.es/2011_12_01_archive.html

Autobiography

My name is:

My surname is:

**My nickname (apodo)
is:**

I'm from

**Stick
your
photo
here**

The name of my father is:

The name of my mother is:

**I have ____ sister or ____
brother.**

I'm an only child

My birthday is on...




I'm (physical appearance)

ANEXO XII. LISTA DE CONTROL

LISTA DE CONDUCTAS QUE SE QUIEREN OBSERVAR		
	Sí	No
Identifica el alumno la estructura propia del cuento: planteamiento, nudo y desenlace		
Comprende el sentido global de la historia vista en el cuento: <i>The Snowman</i>		
Comprende el significado del vocabulario visto en clase		
Asimila los conceptos de descripción		
Reproduce las descripciones vistas en clase en las actividades propuestas (describe a tu compañero)		
Reconoce las cuatro estaciones del año y sus características: primavera, verano, otoño e invierno.		
Interioriza los aspectos más importantes de una biografía		
Aplica los conocimientos sobre la biografía para crear una propia		
Incorpora todas las características del cuento vistas en clase para realizar un mural de clase		
Entiende las instrucciones que se dan en las hojas de trabajo		
Trabaja en equipo realizando las tareas de clase		
Puede expresar oralmente o por escrito sus ideas acerca de un tema concreto		
Usa la lengua inglesa para comunicarse con el profesor y sus compañeros		
Colabora con sus compañeros en las tareas grupales		

Participa en clase		
--------------------	--	--

ANEXO XIII. AUTOEVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.

¿Soy capaz de...?	bien 	Mal 	Regular 
Identificar las partes del cuento			
Describir un compañero			
Saber el nombre de las estaciones			
Saber el vocabulario del cuento: <i>The Snowman</i>			
Hacer mi biografía			
Trabajar en equipo			
Ayudar a mis compañeros			
Hablar en clase			